



# Intonation et apprentissage grammatical et discursif en classe de langue : observations empiriques

Martine Faraco

## ► To cite this version:

Martine Faraco. Intonation et apprentissage grammatical et discursif en classe de langue : observations empiriques. Marges Linguistiques, 2003, pp.181-193. hal-00132372

**HAL Id: hal-00132372**

**<https://hal.science/hal-00132372>**

Submitted on 21 Feb 2007

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Mai 2003

## **0. Introduction**

Quand un apprenant écoute un Français parler, la première chose qui frappe ses oreilles avant même les sons, les mots, les phrases, c'est la musique de cette langue c'est-à-dire l'intonation<sup>1</sup> du français. Intuitivement, ne dit-on pas que quelqu'un qui a l'oreille musicale apprend plus vite une langue étrangère que quelqu'un qui ne l'a pas ? Il est alors à regretter que ce domaine continue à rester opaque et peu attrayant pour les linguistes qui s'intéressent à l'apprentissage/acquisition d'une langue seconde. Même si de nombreuses transcriptions de corpus s'attachent à retranscrire des indices prosodiques (e.g. Kasper, 1984), la phonétique reste pour les linguistes une parente pauvre, souvent synonyme de phonétique corrective. Il est vrai que le fameux système verbo-tonal de Gubérina (1965, 1972) prône la reproduction du rythme et de l'intonation, constituant le moule de la phrase, pour la reproduction correcte des sons. Le fait que l'application de la méthode verbo-tonale (voir la définition de Galisson & Coste, 1976, pp. 589 et l'article de Calbris, 1969) demande au didacticien de langue une connaissance trop pointue en phonétique articulatoire et acoustique (e.g. relations de tension et de timbre entre les différents sons de la langue à enseigner) a contribué à une sorte de marginalisation de la phonétique en classe de L2. Pourtant actuellement encore, et à juste titre, de nombreux théoriciens et didacticiens continuent d'entrevoir le rôle que peut jouer l'apprentissage de la musique de cette langue dans l'apprentissage du français et certains phonéticiens (e.g. Faure et Di Cristo, 1980) ont rendu accessible l'apprentissage de la phonétique à la classe de langue.

Mais le rôle de l'intonation ne peut absolument pas se réduire à un certain effet facilitateur de la prononciation. Pour preuve, Rossi (1999, pp. 7) définit l'intonation en termes très linguistiques et souligne ses rôles communicationnel et syntaxique :

L'intonation [...] est un système linguistique destiné à organiser et à hiérarchiser l'information que le locuteur entend communiquer à l'allocutaire ou aux allocutaires dans son message, et à linéariser la hiérarchie des structures syntaxiques.

Dans cette perspective, l'intonation semble dotée d'une vertu communicative qui pourrait grandement intéresser les interactionnistes et/ou les acquisitionnistes. En effet, que font les partenaires de la classe de langue si ce n'est se faciliter la compréhension d'un message et que fait l'enseignant natif face à des apprenants non-natifs (désormais NNs), si ce n'est chercher à rendre compréhensibles les données de la langue (voir la notion d'input compréhensible de Krashen, 1985) ?

Par l'analyse empirique de données issues d'un enregistrement de classe (voir présentation du corpus), nous examinons les manifestations phonétiques de la prosodie (formes des contours mélodiques, accent, pause et rythme) afin de chercher quels traits phonologiques ils servent. Nous voulons observer comment, par ce biais, le travail sur le linguistique s'effectue dans la classe. Après quelques remarques globales permettant de saisir la dynamique de la classe observée, nous envisageons des séquences de correction grammaticale où la composante prosodique se trouve impliquée. Quels traits phonologiques les réparations qu'effectue l'enseignant sur les productions de l'apprenant ont-elles en commun ?

<sup>1</sup> Dans ce travail, nous ne ferons pas de distinction entre *prosodie* et *intonation*.

La description qui va suivre montre que l'enseignant utilise différents paramètres phonétiques de l'intonation pour parvenir, à un plan phonologique, à faire percevoir plus étroitement, à l'apprenant, la donnée de la langue à focaliser. Ce seraient des traits de « narrow-focus-intonation<sup>1</sup> ». Il est possible, en effet, que le choix des moyens phonétiques pour servir cette focalisation soit systématique ou/et que certains traits assurent cette fonction mieux que d'autres. L'observation sera ensuite étendue à d'autres séquences non correctives pour chercher à savoir si l'intonation, toujours d'un point de vue formel et fonctionnel, peut également être impliquée dans l'apprentissage/acquisition de pratiques grammaticales et discursives. Ce travail est, bien entendu, préliminaire et demanderait des vérifications avec des tests de perception. Le but pratique poursuivi ici est de cerner quels indices prosodiques seraient pertinents dans la transcription de corpus oraux en général, et de corpus de classe, en particulier, pour que phonétique et phonologie puissent fournir des données plus maniables à la réflexion sur l'apprentissage/acquisition de langue seconde.

## 1. Corpus

Il s'agit d'une simulation de classe de français langue étrangère (niveau intermédiaire) d'une durée d'une heure. Sur un plateau d'enregistrement, ont été réunis 5 locuteurs non natifs (NNs) dont la moyenne d'âge est d'environ 25 ans (une Japonaise (Asuka), une Bulgare (Karolina), un Allemand (Michaël), un Polonais (Pawel) et une danoise (Théa)) et leur enseignante habituelle (E)<sup>2</sup>. Pour l'analyse ultérieure, il sera utile de noter que la japonophone a un niveau de langue plus faible que ses camarades, qu'elle prend rarement la parole dans la classe et qu'elle manque donc de pratique conversationnelle. Les apprenants ont été installés en cercle de façon à se voir et l'enseignante a à sa disposition un tableau. La conduite de l'enseignante a été volontairement interventionniste (Faraco & Kida, 2002)<sup>3</sup> : sur-élicitation de mots nouveaux, focalisation grammaticale, distribution autoritaire des tours de parole, sur-questionnement des locuteurs non natifs apprenants (NNs) pour les obliger à prendre la parole. La séance a été filmée et enregistrée. Pour l'instant l'analyse porte essentiellement sur l'enregistrement sonore, les données vidéo n'étant utilisées que ponctuellement pour saisir quelques comportements gestuels des NNs qui nous ont semblé pertinents. L'activité orale peut être caractérisée de 'conversation à bâtons rompus'. Les NNs se sont prêtés volontairement à l'expérience et n'ont pas semblé particulièrement gênés par la présence des caméras et micros. L'enregistrement a été retranscrit et nous obtenons 22 pages de transcription pour un total de 645 tours de parole.

## 2. Profil dynamique de la classe observée

Avant l'observation de la classe proprement dite, il faut rappeler quelques pistes théoriques qui pourraient alimenter une future réflexion. Tout d'abord, le degré d'attention de l'apprenant sur telle ou telle donnée de la langue fluctue constamment en raison de facteurs divers (e.g. compréhension, motivation, fatigue...). Si l'on en croit Schmidt (1995, pp. 1-2), l'attention peut être hiérarchisée en : un niveau bas, appelé « *noticing* » très proche isomorphiquement de l'attention, semblant associé à tout apprentissage. et un haut niveau (« *understanding* »), impliqué au contraire entre l'apprentissage explicite (apprentissage sur la base de la connaissance consciente) et apprentissage implicite (apprentissage basé sur des processus inconscients de généralisation et abstraction). Ensuite, il convient encore de distinguer entre pratique et connaissance (voir ici Paradis, 1994).

Même si degré d'attention et distinction entre pratique et connaissance sont difficiles à cerner quand on fait une observation « sauvage » de classe, garder cela à l'esprit nous permettra de rester très prudente et de nous en tenir aux observables. Pour saisir les tendances générales de la classe, les moments impliquant une focalisation d'attention des

---

<sup>1</sup> Je tiens ici à remercier les deux relecteurs anonymes de ce travail pour leurs remarques et suggestions.

<sup>2</sup> Pour les transcriptions : Asuka (As), Karolina (Ka), Michaël (Mi), Pawel (Pa), Théa (Th).

<sup>3</sup> À l'origine, deux séances ont été filmées pour une réflexion traitant de l'implication de l'intervention de l'enseignant sur les conduites répétitives des apprenants. Nous choisissons ici de travailler sur la séance où E s'implique davantage puisqu'une partie de notre réflexion porte sur l'input compréhensible.

interactants sur la grammaire (G), le lexique (L) ou la phonétique (P) sont distingués. Sont spécifiés ici les échanges entre enseignant et apprenant au regard de trois activités didactiques :

- Correction (réaction de E à une erreur de NNs)

### (1) Ka : avec la télé

- 1 Ka : ça aide + mais je j'ai appri :s français de la télé  
 2 E : j'ai appris le le heu :: français + avec la télé  
 3 Ka : avec la télé + parce que année dernière heu :: j'ai beaucoup de temps

- Explication (où E explique longuement un problème, avec le plus souvent l'aide du tableau)

### (2) E : c'est mieux

- 1 E : alors ça dépend alors en général mieux accompagne le verbe + tu parles mieux + tu conduis mieux + tu manges mieux + tu dors mieux + d'accord ? ((geste énumératif)) donc avoir un petit ami français c'est mieux + c'est l'idée c'est l'action d'accord ? + mais meilleur c'est plus concret d'accord + ((elle fait mine de manger)) hum c'est meilleur qu'hier d'accord ? + et puis pschit pschit ((elle fit mine de se parfumer)) hum celui-là il est meilleur d'accord + et puis heu quelque chose ça ((elle palpe son bras)) c'est meilleur ah c'est bien d'accord ? + c'est bien c'est bon après ça peut changer + mais là je crois que c'était bien que tu dises c'est mieux

- et sollicitation de réflexion métalinguistique chez A.

### (3) E : dans une maison

- 1 E : vous:: + vous avez entendu + elle a dit heu:: + j'ai rencontré ces amis dans ma maison + enfin:: ++ et après elle a dit dans une maison ++ et::: c'est c'est bizarre de dire ça non ? ++ une maison + la maison +++ qu'est-ce que c'est la différence entre:: + parce que:: heu:: peut-être dans certaines langues + on n'a pas d'article ++ j'ai:: + j'ai trouvé + j'ai rencontré ces amis dans la maison + dans ma maison ? + dans une maison

Voici d'abord la tendance générale :

**Tableau 1** : Répartition générale de la focalisation d'attention des interactants

Total	Grammaire	Lexique	Phonétique
129	80	43	6

Quand on catégorise les échanges enseignant/apprenants à focalisation linguistique, c'est donc la grammaire qui semble y être la préoccupation majeure.

Maintenant, examinons plus finement les formes que prennent ces échanges dans le tableau 2.

**Tableau 2** : formes des échanges entre enseignant et apprenants

Type d'échange E/A	G	L	P
<b>Correction</b>	34	10	2
<b>Explication</b>	10	12	0
<b>Réflex° métalinguistique hétéro structurée</b>	19	2	1
<b>/ 90 échanges</b>	63	24	3
	70 %	26,7 %	3,3 %

Dans cette classe, le travail linguistique porte essentiellement sur la grammaire (pour 70 % des cas) avec une tendance marquée pour la correction didactique. Viennent ensuite le lexique (26,7 %) et la phonétique (3,3 %).

Si on examine maintenant, pour les corrections grammaticales, la réaction de prise (reprise totale ou partielle de la donnée) des apprenants, on obtient le comptage suivant :

**Tableau 3** : Type de réaction des apprenants à la correction de l'enseignant

Total	Non-prises	Prises
34	8 23,5 %	26 76,5 %

La prise peut être considérée ici comme une réaction assez systématique de l'apprenant (76,5 %) à la correction de l'enseignant. Bien entendu elle ne peut être qu'une prise en écho (Matthey, 1996, pp. 180) consécutive à une intervention réparatrice. Pour Daushendschön-Gay et Kraft (1990), il s'agit d'une des ritualités des conduites de classe régie par un contrat didactique, le locuteur natif s'acquittant de sa tâche de transmission de connaissances linguistiques et le non-natif manifestant sa prise en compte de ces connaissances. Même si Matthey (1996, pp. 57) nomme « quittance » cette reprise de l'énoncé du NN. On peut, tout de même, la considérer comme un moyen pour l'observateur de sonder s'il y a engagement éventuel de saisie ou pas, c'est-à-dire un changement de la règle chez l'apprenant.

### 3. Formes des interventions correctives en classe de langue

Quand survient un problème dû à une lacune grammaticale, l'enseignant peut intervenir en pratiquant ce que l'on va appeler une correction minimale, c'est-à-dire qu'il peut traiter le problème grammatical comme suit :

#### (4) As : petit ami

- 1 E : bon alors est-ce que vous croyez que c'est positif d'être venu en France pour apprendre le français ? + + (elle désigne une étudiante) Asuka ?  
 2 As : avoir petit ami  
 3 E : avoir un petit ami  
 4 NNs : ((rires))  
 5 As : et::  
 6 E : donc ça c'est une bonne solution

Dans l'exemple 1, E (en 3) ne fait que reprendre l'énoncé fautif d'Asuka, en ne pratiquant ni explication ni soulignement particulier de l'élément corrigé. E ne fait qu'ajouter le déterminant manquant, ici l'article indéfini *un*, en répétant exactement l'énoncé d'Asuka. Ici l'apprenante ne fait pas de prise, mais ceci ne peut être imputé à la forme de l'input comme en témoigne l'exemple suivant :

#### (5) Ka : je lis

- 1Ka : oui ++ c'est comme ça + j'ai j'ai regarde + j'ai lire quelque chose  
 2E : je lis quelque chose  
 3Ka : je lis quelque chose et j'apprends plus mots comment écrire

Après la correction minimale de E (en 2), ici la forme conjuguée du verbe *lis*, Karolina non seulement effectue une prise, mais encore poursuit son énoncé.

Il faut opposer cette correction minimale à d'autres types de correction qui s'appuient davantage sur ce que l'on va appeler une focalisation. Cette focalisation peut être de différents ordres : verbal (e.g. répétition (Faraco, 2002), reformulation...), prosodique (e. g. accent d'emphase, syllabation, pauses silencieuses...) ou encore mixte c'est-à-dire une utilisation complexe des deux modalités. Voici la répartition que l'on obtient pour la classe observée :

**Tableau 4** : Type de correction de E, suivie d'une prise de NN

GRAMMAIRE	Focalisat° prosodique	Focalisat° verbale	Focalisat° mixte	Correction minimale
26	13	5	3	5
100,00 %	50,00 %	19,23 %	11,54 %	19,23 %
100,00 %	11,11 %	0,00 %	11,11 %	77,78 %
9	1	0		7
AUTRES	Focalisat° prosodique	Focalisat° verbale	Focalisat° mixte	Correction minimale

Dans ce tableau, il apparaît que pour la correction grammaticale et pour les cas où il y a effectivement prise de l'apprenant, c'est la modalité prosodique que cet enseignant privilégie pour faciliter la perception de la donnée de la langue à l'apprenant (50 %). La correction minimale, la focalisation mixte et la focalisation verbale n'étant utilisées que dans des proportions moindres. Pour la catégorie nommée « autres » et regroupant les corrections lexicales et phonétiques, l'échantillon est, d'une part, trop petit et, d'autre part la tendance est plutôt à l'utilisation d'une correction minimale.

Il semble donc par cette rapide macro-analyse se dégager une relation privilégiée entre la grammaire et la prosodie, du moins pour cette classe.

#### 4. Intonation et grammaire

Quand on parle d'intonation, il convient de distinguer le niveau physique ou objectif qui fait référence à des paramètres mesurables : fréquence fondamentale ou F0 (en Hz), intensité (en dB) et durée (en ms) de la dimension perceptive ou subjective : mélodie, sonie et pour le temps, l'allongement et la pause. Certains comme Garde (1965) ou Rossi (1999) dissocient l'accentuation de l'intonation. L'accentuation renvoie, pour eux, à l'accent lexical et aux propriétés qui lui sont attachées. Pour simplifier notre analyse nous engloberons sous l'étiquette intonation un accent que nous dirons emphatique. Il est appelé aussi par les phonéticiens accent secondaire en opposition à l'accent primaire<sup>1</sup>. Ce dernier est inhérent à la structure du français et tombe de façon systématique sur la dernière syllabe pleine du mot (° Jean), du groupe (Mon ami °Jean/ °vient) ou de la phrase (Jean vient de°main). Cet accent prédictible ne nous intéressera pas pour la présente analyse. Nous nous attacherons plutôt à ce que l'on appelle l'accent secondaire qui pour l'instant sera pour nous un accent emphatique, c'est-à-dire un accent non final, déplacé, non attendu et doté d'une intention du locuteur de communiquer « quelque chose de plus » à son interlocuteur (c'est INCroyable !).

##### 4. 1. Intonation comme technique d'enseignement

Le rôle le plus visible de la prosodie est celui qu'elle joue au plan de la mise en relief de la donnée grammaticale à laquelle on veut exposer l'apprenant. Elle favorise, dans ce cas, l'audition et le caractère global de la perception sans qu'il y ait recours à des explications grammaticales atomisantes, lesquelles freinent ou ralentissent le cours de l'interaction en classe. Ainsi, dans le présent corpus, l'explication grammaticale de E ne provoque de réactions chez les apprenants que dans un cas sur trois. L'intonation supplanterait ainsi l'explication car elle présente deux avantages essentiels dans l'entreprise de focalisation de l'attention de l'apprenant sur la donnée grammaticale (i.e. économie et rapidité). Voici quelques exemples :

##### (6) Ka : ils gardent toujours une distance

- |        |   |
|--------|---|
| 1 Ka : | i sont vraiment gentils + mais heu:: mais ils heu:: ils toujours gardent une distance |
| 2 E :  | alors ++ attention à la place + ils gardent ((battements)) toujours                   |
| 3 Ka : | gardent toujours +++  |
| 4 E :  | toujours une distance ((battements <sup>1</sup> ))                                    |

L'exemple 6 est, en réalité, un cas de mixité modale car E s'appuie à la fois sur le verbal et sur le prosodique dans sa conduite corrective. Après le premier énoncé de Karolina (1), E entreprend une focalisation verbale (2), c'est-à-dire qu'elle conduit l'attention de l'apprenante jusqu'au segment corrigé. Tout d'abord une amorce *alors*, qui prend plutôt le sens d'une signalisation du type « bon et bien » ou « voyons ». Ensuite vient la verbalisation du problème sous forme très condensée *attention à la place*, sans que soit précisé l'objet qui n'est pas à sa place. Enfin la correction du segment fautif arrive, mais de façon tronquée, c'est-à-dire sans que le complément de phrase soit repris. La pause silencieuse, après l'adverbe qui était mal

<sup>1</sup> « L'accent primaire est marqué par un allongement de durée significative, voire par une montée de la fréquence fondamentale. Les paramètres acoustiques utilisés pour réaliser les accents secondaires sont l'intensité et la fréquence fondamentale ». (Lacheret-Dujour & Beaugendre, 1999, pp. 41).

<sup>1</sup> Les battements sont des gestes manuels rythmiques. « Beats are so named because they look like beating musical time. » (McNeill, 1992, pp. 15).

placé, dans *ils gardent toujours* laisse à Karolina le temps d'effectuer une prise (3) et ouvre sur un achèvement interactif de l'énoncé. En bref, E se sert de la focalisation prosodique comme support en utilisant une segmentation de l'énoncé par des pauses silencieuses : une après le signal, une après la verbalisation du problème.

D'autres soulignements phonético-prosodiques sont également possibles. Puisque le paramètre temporel fait partie intégrante de l'intonation, l'allongement de certains sons<sup>2</sup> peut servir à la focalisation prosodique :

#### (7) Ka : ce qu'elle veut

- 1 Ka : elle joue petite jou + comme il est là-bas elle est comme ça mais + elle fait qu'est-ce qu'elle veut
- 2 E : elle fait c:::e qu'elle veut
- 3 Ka : ce qu'elle veut

Karolina utilise la forme *qu'est-ce qu'elle veut* (1), laquelle relève du style indirect à la place de la forme correcte *ce qu'elle veut*, appartenant au style indirect. E reprend la phrase en allongeant la consonne constrictive (2) pour que Karolina perçoive la différence entre les deux productions, par simple discrimination auditive : elle fait c:::e qu'elle veut. Cet allongement permet d'éviter une explication grammaticale et ce biais semble convenir à la perception de l'apprenante puisqu'il y a prise (3).

Un accent secondaire de focalisation peut faciliter à l'enseignant le travail de présentation de la donnée et lui économiser une explication :

#### (8) Ka : je ne suis jamais allée

- 1 Ka : non j'ai jamais allé mais heu::
- 2 E : je ne SUIS jamais allée
- 3 Ka : je ne suis jamais allée mais c'est quelque chose à: east Eueupe hem

Dans le tour 1, Karolina utilise l'auxiliaire « avoir » avec le verbe de mouvement « aller » : *j'ai jamais allé*. Au tour suivant (2), par introduction d'un accent emphatique sur la forme correcte de l'auxiliaire dans *je ne SUIS jamais allée*, E fait passer le message suivant : « aller », comme la plupart des verbes de mouvement, s'utilise avec « être » et non avec « avoir ». Immédiatement, Karolina fait une prise et poursuit son énoncé.

Après la pause, l'allongement et l'accent de focalisation, examinons les contours intonatifs que Rossi (1981) envisage sous leur aspect fonctionnel : les continuatifs correspondant à des montées mélodiques plus ou moins fortes) et les conclusifs (renvoyant à des descentes mélodiques). Pour l'activité de correction qui nous intéresse, comparons les exemples 9 et 10 :

#### (9) Th : j'aimerais bien

- 1 Th : j'aime bien aller au Japon
- 2 E : j'aimerais bien ↑
- 3 Th : j'aimerais bien oui + au Japon oui

#### (10) P : de l'est de l'Europe

- 1 Pa : c'est c'est comme le centre culturel de de ouest Europe
- 2 E : de l'est de l'Europe ↓ (rapide bas)
- 3 Pa : de l'est de l'Europe

Les deux corrections grammaticales de E (tours 2, exemples 9 et 10) avec contour continuatif pour la correction de la production de Théa et contour conclusif (de type écho correctif) pour celle de Pawel débouchent toutes deux sur la prise de l'apprenant. Il est à remarquer cependant que l'énoncé de E (2 pour l'exemple1) est correctement interprété par Théa, comme 'ce ne serait pas mieux d'utiliser le conditionnel ?' puisqu'elle répond *oui*.

<sup>2</sup> L'allongement des consonnes occlusives (impliquant une fermeture totale du conduit buccal, donc une tenue) ne peut être « mesuré » que grâce à ce qui les précède et à la résolution de l'occlusion. pour lesquelles l'allongement est impossible. Pour les voyelles ou les consonnes constrictives (impliquant une ouverture ou une constriction du conduit), l'allongement est plus nettement perceptible.

Dans l'exemple 11 (en 4), le contour de continuité invite expressément Asuka à répéter la correction :

**(11) As : plus c'est cher**

- 1 As : le plus cher est plus mieux
- 2 E : ah ah ah + comment tu peux dire + elle a dit plus cher plus mieux
- 3 As : plus meilleur
- 4 E : plus c'est cher (( intonation de continuité, invitant à la répétition))→
- 5 As : plus c'est c'est cher

Il est intéressant de recenser ici les différents types de correction qui semblent être de deux types : correction par focalisation et correction avec engagement répétition. Le premier type concerne une sorte de « coup de projecteur » donné sur la donnée à focaliser par l'enseignant. Elle se traduit par insertion de pauses (exemple 6), allongement du cluster initial de l'item réparé (exemple 7), accent emphatique sur ce même item (exemple 8). Le second type de correction demande expressément un engagement de la part du NN (i.e. une répétition). Ces réparations semblent être davantage réalisées par des contours montants (exemples 9 et 11) ou descendants de F0 (exemple 10) suivis de pauses.

Avec ces derniers exemples, il est possible de constater que l'intonation a non seulement une fonction de focalisation sur le segment grammatical corrigé, mais semble aussi jouer aux plans discursif et interactionnel.

#### **4. 2. Intonation comme grammaire**

Si l'on reprend la définition de Rossi (cf. introduction), et que l'on postule une relation entre syntaxe et intonation, il est possible, comme le fait Martin (1979 et 1981), d'envisager trois hypothèses quant aux liens qui peuvent unir les deux entités : (i) correspondance exacte entre structures intonative et syntaxique, (ii) totale indépendance des deux structures et (iii) inclusion de la structure hiérarchique de l'intonation dans la hiérarchie syntaxique. Toujours selon Martin, puisque des organisations intonatives différentes peuvent correspondre à une seule et même structure syntaxique et inversement, la première hypothèse serait à rejeter. Ainsi « les unités intonatives n'entretiennent pas de relation biunivoque avec les unités syntaxiques qui composent la phrase » (Lacheret-Dujour & Beaugendre, 1999, pp. 20). Il semble que, dans la pratique, on puisse dire que le rapport entre syntaxe et intonation se situe entre les deux autres hypothèses : l'intonation n'est pas exactement congruente à la syntaxe et toutes deux ne sont pas vraiment indépendantes.

Pour les chercheurs phonéticiens d'Aix (e.g. Rossi, 1981) et dans la continuité de Delattre (1966), il existe des unités de base de l'organisation intonative. Ce sont des morphèmes intonatifs ou intonèmes formellement définis par des traits spécifiques qui suivent trois paradigmes fonctionnels : continuatifs, conclusifs et parenthétiques (voir Lacheret-Dujour & Beaugendre 1999, pp. 23, pour le détail). Rossi avance l'hypothèse que l'intonation a trois fonctions syntaxiques essentielles : démarcative, identificatrice de catégorie et de fonction et hiérarchisante. Vu la complexité des énoncés des locuteurs non natifs nous n'observerons ici que quelques applications de la fonction démarcative de l'intonation. Lacheret-Dujour & Beaugendre (1999, pp. 24) définissent cette fonction ainsi : « l'intonation a pour rôle premier de segmenter l'énoncé, ambigu ou non. Elle participe à l'**organisation linéaire de l'énoncé**. Ainsi, la jonction des constituants et le marquage entre deux unités contiguës sont assurés par le morphème [continuatif]. Le morphème a alors une **fonction de liage** ou d'**unification**, ou encore d'**intégration** et de **cohésion**<sup>1</sup>. (C'est le château /CT/ que j'ai acheté /CC/) ».

Dans le tour 8, l'énoncé d'Asuka provoque un certain malaise dans la classe. Sur la vidéo, en effet, certains étudiants montrent des signes de déconcentration ou d'ennui. Il faut dire que les démarcations entre constituants syntaxiques ne semblent pas correspondre à l'un des possibles découpages.

---

<sup>1</sup> Ce sont les auteurs qui soulignent les expressions en gras.



## (12) As : traditionnellement

- 1 Ka : je sais que les femmes sont pas:: trop:: trop libres + à Japon ++ c'est ça↑ + c'est c'est les hommes ((geste)) sont [plus]:: +++ ah  
2 E : plus forts↑  
3 Ka : oui c'est respect  
4 E : les chefs + tu comprends chefs ↑  
5 Ka : oui  
6 E : c'est vrai ↑  
7 Ka : est-ce que c'est vrai↓  
8 As : traditionnellement:↓++ oui c'est vrai mais:: mais récemment↑ heu:: au JaPON:: ch + on chan::ge plus en plus↓ + plus en plus↑ et:: notre heu:: génération↑+ donc +++ les femmes↑++ plus forts que:: + les hommes↓

En effet on s'attendrait plutôt à une segmentation moins hachée du type :

- As : traditionnellement: oui/ c'est vrai/ mais:: mais récemment au Japon/ on chan::ge plus en plus/ et:: notre heu:: génération/ donc/ les femmes plus forts que les hommes/

Les intonèmes continuatifs (CT) sont absents et remplacés par des intonèmes de question ( ? ) qui alternent avec des et conclusifs (CC)<sup>2</sup>. Voici l'étrange énoncé produit par Asuka :

- As : traditionnellement (a) /CC/ ++ oui c'est vrai mais:: mais récemment (b) / ?/ heu:: au JaPON:: ch + on chan::ge plus en plus (c) / ?/ et:: notre heu:: génération (d) / ?/ + donc+++ les femmes /CC/ (e) ++ plus forts que:: + les hommes/CC/

En fait, cela n'a rien d'aléatoire, Asuka au lieu de gérer la continuité de son énoncé, demande une ratification de E immédiatement après chacun des segments qu'elle produit. En b, c, d, Asuka produit systématiquement des contours intonatifs de question posée à ses interlocuteurs à la place de continuatifs qui lui permettraient de mieux gérer la poursuite de son propre énoncé. Peut-être, une forme telle que celle qui suit serait préférable :

- As : traditionnellement oui + c'est vrai /CC/ mais:: mais récemment heu:: au JaPON:: /CT/ ch + on chan::ge plus en plus/CT/ et:: notre heu:: génération donc /CT/ les femmes plus forts que:: + les hommes/CC/

Le comportement de cette apprenante nous donne à penser que l'utilisation des intonèmes entretient une certaine relation avec les constituants syntaxiques de la phrase. Des logiques, même si elles ne sont pas systématiques, doivent être suivies pour mener à bien certaines conduites de l'énoncé. Si, par exemple un intonème de question prend la place d'un intonème de continuité, il peut y avoir rupture de dynamique dans l'échange conversationnel, l'interlocuteur ne sachant pas quelle conduite adopter. Le même phénomène a été constaté par Faraco (2003) pour une autre NN japonaise. S'agit-il d'un transfert de prosodie de la langue maternelle ou bien, tout simplement d'une non-maîtrise de la prosodie de la langue seconde ? Cette remarque serait sans doute à approfondir car on peut certainement en tirer des implications didactiques.

## 5. Intonation et discours

### 5. 1. Intonation et modalité

L'analyse traditionnelle distinguait deux grands types de question : l'une marquée syntaxiquement avec contour descendant (↓) et l'autre non marquée à intonation montante (↑)<sup>2</sup>. Des travaux plus récents comme ceux de Danon-Boileau et Morel (1995) ont mis au jour une réalité plus complexe (i.e. question ascendante, question avec segment initial très haut et question avec syllabe finale allongée dotée d'un ton dynamique montant-descendant). Pour ces

<sup>2</sup> La première demanderait une réponse développée et la seconde une réponse du type oui/non.

auteurs la seule montée rapide sur la syllabe finale ne suffit pas à distinguer la question des autres modalités, il convient d'ajouter deux paramètres : absence de segment modulé subséquent et brièveté de la syllabe finale. De plus la question n'est véritablement identifiable que grâce à la réponse. Quoi qu'il en soit voyons comment les partenaires de la conversation de classe utilisent par exemple la question ascendante dans les exemples 13 et 14.

### (13) P : histoire des héros

- 1 Pa : non non non (souffle+ rires) ++ c'est:: (souffle)++ c'est histoire de heu:  
[dezine] ++ des + des + des [zero]  
2 E : des zéros ↑  
3 Pa : non non + des: + [hiroz]  
4 E : héros  
5 Pa : oui + des héros + et:: ++ ils s'appellent Astérix et Obélix

En 2, l'enseignante cherche à attirer l'attention de Pawel sur ce qu'il vient de dire et lui signale ainsi qu'il dit exactement le contraire de ce qu'il veut dire. Elle répète la production erronée *des [zero]* en lui conférant simplement un contour ascendant. Cela peut être interprété comme 'tu es sûr que tu veux dire zéros ?' Pawel en répondant *non non + des: + [hiroz]* montre qu'il a bien compris ce que E voulait dire. La donnée a été perçue sans pour cela qu'il y ait explication sur la distinction de sens du mot liée à la présence ou l'absence du h aspiré.

### (14) As : onsen

- 1 As : c'est pas tout + heu: oui: + heu heu je conseille + je veux conseiller + esay/ de  
essayer onsen↓ ± onse::n heu: + onsen↑  
2 NNs : ((rires))  
3 E : tu sais ce que c'est ↑  
4 Mi : non

La veille, Asuka a fait un exposé sur les thermes au Japon et a expliqué à quoi renvoyait le mot 'onsen' en japonais. Or, Michaël était absent la veille et Asuka s'en souvient. Ainsi, dans sa seconde production du mot 'onsen', elle produit un contour intonatif montant, pour vérifier que Michaël sait de quoi elle parle. E (en 3) ne fait que traduire verbalement l'implicite de la production d'Asuka par *tu sais ce que c'est*↑

## 5. 2. Intonation et argumentation

Il convient ici d'introduire un paramètre supplémentaire dans la prise en compte de l'intonation, c'est-à-dire le rythme. Il s'agit, dans l'absolu, d'une alternance entre syllabes accentuées et non accentuées provenant de la récurrence de l'accent, ce dernier étant un intégrateur rythmique essentiel, à des intervalles de temps donnés. Dans le discours lu ou dans l'écrit oralisé, le rythme est fondé sur des principes d'équilibre et d'isochronie. Pour la parole spontanée, force est de constater une certaine arhythmie (Fraise, 1974). Pourtant, certains phénomènes physiques, psychologiques et linguistiques sous-tendent l'utilisation du rythme dans la parole quotidienne. Pour les non-natifs, apprendre une langue c'est aussi « changer de rythme » (Meschonnic, 1982, pp. 420).

Dans le déroulement de cette classe, l'observateur assiste à certains échanges où, de façon très naturelle, intonation et rythme se trouvent très directement impliqués dans le discours. Voici un échange entre deux des étudiants faisant partie du groupe plus avancé de cette classe (cf. corpus). Théa et Michaël discutent de la meilleure façon de lire en français :

### (15) Mi : je suis sûr

- 1 Th : je ne pense pas il y a des [system] on lire ((mime de chercher dans le dictionnaire))  
2 Mi : je suis SÛR il y a des [system]↓  
3 Th : on a des dictionnaires ((mime de chercher dans un dictionnaire)) et au début il y a beaucoup de mots mais c'est le même mot qui: il euh:

En 2, Michaël s'oppose à Théa qui ne pense pas qu'il y ait des stratégies de lecture en langue étrangère. Pour défendre la thèse opposée, Michaël reprend *il y a des [system]* de Théa en introduisant *je suis SÛR*. Il y a donc, au plan verbal une extraction doublée d'une reformulation. Cependant, la force de l'argumentation de Michaël passe nettement par le prosodique :

----->  
je suis SÛR      il y a des [sys<sup>o</sup>tem] ↓  
(accent d'emphase)      (rythme accéléré) (CC)

Pour contredire Théa et lui montrer qu'il est sûr que l'on peut simplifier la tâche de lecture en L2, par des systèmes, Michaël prononce *SÛR* avec un accent secondaire d'emphase puis accélère le rythme sur la dernière partie de son énoncé *il y a des [sys<sup>o</sup>tem]*, ce qui contribue à une augmentation de la force articulatoire de cet adjectif.

L'implication de l'intonation peut donc consister à doubler la force discursive d'un énoncé mais elle peut aussi fonctionner de façon autonome au plan discursif. Examinons plutôt l'exemple 16 :

#### (16) Ka : c'est maison

- 1 E :            heu:: j'ai rencontré mon ami j'ai rencontré cet ami dans + une maison + j'ai rencontré cet ami dans + ma maison ++ ça fait une différence quand même + non ↑  
2 Ka :            ma maison c'est chez moi + et une maison c'est:: ((geste signifiant l'évidence))+ maison  
3 NNs :            ((rires))

En 2, Karolina à la fois par le biais du geste et de l'intonation confère à son énoncé un sens qui n'est pas exprimé verbalement :

a)	ma maison	→	c'est chez <sup>o</sup> moi	↓ +
	(CT)		(CC)	
b)	et une maison c'est::	→	((geste signifiant l'évidence)) +	
	(CT)			
c)	mai		son ↓	
	Aigu Grave		(CC)	

-----

Karolina explique ici la différence de sens entre *ma maison* et *une maison*. En (a) elle donne une définition verbale de « *ma maison* » *c'est chez <sup>o</sup>moi*. Pour expliquer « *une maison* » elle semble avoir plus de difficulté.

C'est ainsi qu'elle produit le segment (b) avec allongement hésitatif sur *c'est::*, doublé d'un contour continuatif et d'un geste qui semble signifier l'évidence (pour des travaux récents sur l'implication gestuelle dans le discours, voir Kida, 2002 et Kida & Faraco, 2002 et sous presse). Karolina résout prosodiquement son problème d'explication en (c).

Elle dote la première syllabe « *mai-* » du mot « *maison* » d'un registre suraigu pour accroître la perception d'une descente dans le grave sur la deuxième syllabe du mot « *-son* ». La portée de ce dispositif intonatif vient ajouter un commentaire métalinguistique sur la forme concernée du type « *une maison c'est quelque chose d'évident, de simple à comprendre* ». En 3, d'ailleurs les autres apprenants se mettent à rire devant l'évidence d'une telle explication.

### 5. 3. Intonation pragmatique

À ce point de la réflexion, nous allons ajouter aux intonèmes continuatif et conclusif dont nous avons déjà parlé, une autre forme d'intonème que nous appellerons parenthétique (PAR). La forme de la courbe mélodique correspondant à un tel intonème suit un mouvement plat.

**(16) Mi : je ne connais pas**

- 191

## Références bibliographiques

- Calbris (G.). 1969. *La prononciation et la correction phonétique*. Paris : Hachette, Coll. « Le Français dans le Monde ».
- Cosnier (J.). & Brossard (A.). 1984. « Communication non verbale : co-texte ou contexte ? ». in : Cosnier (J.). & Brossard (A.), (eds). *La communication non-verbale*. Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé, pp. 1-29.
- Danon-Boileau (L.) & Morel (M.-A.). 1995. « intonation et intention. Du suprasegmental au verbal. Le malheur de la question c'est la réponse ». in : Richard-Zapella (ed). *Colloque sur le questionnement social*. Université de Rouen : IRED, pp. 155-163.
- Daushendschön-Gay (U.) & Krafft (U.). 1990. « Éléments pour l'analyse du SLAS ». Communication au 3<sup>e</sup> colloque du Réseau Européen de laboratoires sur l'Acquisition des langues. Bielefeld.
- Delattre (P.) 1966. « Les dix intonations de base du français ». in : *French Review*. 40, American Association of Teachers of French, Illinois, pp. 1-14.
- Dubois (J.), Giacomo (M.), Guespin (L.), Marcellesi (C.) & Mevel (J.-P.). 1994. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.
- Faraco (M.) 2002. « Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2 ». in : *Aile*. 16, pp. 97-120.
- Faraco (M.) 2003. « Prosodie, gestualité et apprentissage d'une langue seconde en milieu guidé ». Communication *Interfaces Prosodiques*, Colloque international de l'AAI, Nantes, les 27, 28 et 29 mars.
- Faraco (M.) & Kida (T.) 2002. « Implications de l'intervention de l'enseignant sur la conduite de reprise des apprenants ». Communication *Seminar of British Association for Applied Linguistics BAAL CUP, Linguistic development in French*, University of Southampton, UK. 18-19 July 2002.
- Faure (G.) & Di Cristo (A.). 1980. *Le français par le dialogue*. Paris : Hachette, Coll. « Outils ».
- Fraisse (P.). 1974. *Psychologie du rythme*. Paris : P.U.F.
- Galisson (R.) & Coste (D.). 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Garde (P.). 1965. « Accentuation et morphologie ». in : *La linguistique*. 2, pp. 25-39.
- Guberina (P.). 1965. *La méthode audio-visuelle structuro-globale*. in : *Revue de Phonétique Appliquée*. 1.
- Guberina (P.) 1972. « Sur la notion de structuro-global ». in : *Revue de Phonétique Appliquée*. 2.
- Kasper (G.). 1984. « Pragmatic comprehension in learner-native speaker discourse ». in : *Language Learning*. 34, 4, pp. 1-20.
- Kida (T.). 2002. « Multimodalité de l'interaction natif/non-natif : cas de négociation du sens ». in : *Travaux interdisciplinaires de Parole et langage d'Aix-en-Provence*. 21, pp. 87-100.
- Kida (T.) & Faraco (M.). 2002. « Gesto y iniciación de la interacción didáctica en L2 », in : *deSignis*. 3, pp. 113-131.
- Kida (T.) & Faraco (M.). Sous presse. « Gesture in second language discourse : metacommunication and perlocution ». in : Rector (M.), Poggi (I.) & Trigo (N.), (eds). *Gesture : meaning and use*. Porto, Portugal : Universidad Fernando Pessoa.
- Krafft (U.) & Dausendschön-Gay (U.). 2001. « La multidimensionalité de l'interaction. Textes, gestes et le sens des actions sociales ». in : *Marges Linguistiques*. 2, pp. 120-139.
- Lacheret-Dujour (A.) & Beaugendre (F.). 1999. *La prosodie du français*. Paris : C.N.R.S. Éditions.
- Léon (P.) & Rossi (M.). 1979. *Problèmes de prosodie*. Toronto : Didier, Coll. « Studia Phonetica » [Vol. XVII : Approches théoriques ; Vol. XVIII : Expérimentations, modèles et fonction].
- Martin (Ph.). 1979. « Sur les principes d'une théorie syntaxique de l'intonation ». in : Léon (P.) & Rossi (M.), (eds) 1979. *Problèmes de prosodie*. Toronto : Didier, Coll. « Studia Phonetica », pp. 91-101.
- Martin (Ph.). (1981). « Pour une théorie de l'intonation : l'intonation est-elle une structure congruente à la syntaxe ? ». in : Rossi (M.) & al (eds.) 1981. *L'intonation : de l'acoustique à la sémantique*. Paris : Klincksieck, Coll. « Études linguistiques », pp. 234-271.
- Matthey (M.). 1996. *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Bern : Peter Lang.
- Meschonnic (H.) 1982. *Critique du rythme*. Paris : Verdier.

- Paradis (M.). 1994. « Neurolinguistics aspects of implicit and explicit memory ». in : Ellis (N.-C.), (ed). *Implicit and explicit learning of languages*. London : Academic Press, pp. 393-419.
- Rossi (M.). 1981. « Vers une théorie de l'intonation ». in : Rossi (M.) & al. (eds) 1981. *L'intonation : de l'acoustique à la sémantique*. Paris : Klincksieck, Coll. « Études linguistiques », pp. 290-296.
- Rossi (M.). 1999. *L'intonation, le système du français : description et modélisation*. Paris : Ophrys, Coll. « L'essentiel, français ».
- Rossi (M.), Di Cristo (A.), Hirst (D.), Nishinuma (Y.) & al. 1981. *L'intonation : de l'acoustique à la sémantique*. Paris : Klincksieck, Coll. « Études linguistiques ».
- Schmidt (R.). 1995. *Attention & awareness in foreign language learning*. University of Hawai at Manoa : Second language teaching and curriculum center.

## Conventions de transcription

+	:	pause (le nombre de signes + en indique approximativement la longueur)
:	:	allongement d'un son
aa°aa	:	accent primaire ou lexical
aaAA	:	accent secondaire ou de focalisation
aaa aaa	:	changement rapide de registre ou de hauteur tonale
----->	:	accélération du rythme
[...]	:	transcription phonétique
/	:	mot inachevé
<u>aaaa</u>	:	chevauchement entre deux tours de parole des interlocuteurs
((...))	:	informations supplémentaires (e. g. visuelles)

## Courbes intonatives

### 1. Formes

↓	:	contour descendant
→	:	contour montant de continuité
↑	:	contour montant de question

### 2. Fonctions

CC	:	intonème conclusif
CT	:	intonème continuatif
?	:	intonème de question
PAR	:	intonème parenthétique